

南臺人文社會學報 2018 年 2 月

第十八期 頁 35-74

幼兒音樂律動教學課程設計及學生學習成效之探討研究

— 以大陸一所學前教育學院師生在台灣一所幼兒保育系

交流為例

魏欣儀* 鄭伊恬** 周徐*** 陳志盛****

摘要

在追求教學和學習卓越的理念下，全球各地大學正不斷地進行課程和教學、學習的創新。然而其課程和教學、學習創新設計及實施成果如何，為值得探討之議題。本研究以台灣海峽兩岸之兩所幼兒教保育大學機構學生互相交流個案為研究對象，對雙方之音樂律動課程及學生學習成效進行探討和省思。

在本研究中發現：1. 研究中之台灣幼保系音樂律動課程設計偏向因應學生需求及能力，並祈符合社會所需為設計理念。反之，研究中之大陸學校學前教育課程設計偏向以知識體系為中心，強調分科專業之重要性。2. 在科技應用上，研究中之幼保系教師較被要求運用數位學習平台等科技，撰寫課程大綱、闡述課程目的、制定學習目標、規劃能力指標及權重及運用評量工具等，以制訂及執行各課程。3. 在學生學習成效上，研究中之大陸學前教育學院學生在基礎動作、學習動機和態度比較佳，台灣之學校幼保系學生比較投入課程討論參與及想像力方面比較豐富。

因此，本研究建議：1. 建議研究中之台灣之學校幼保系律動課程，

*魏欣儀，南臺科技大學幼兒保育系助理教授

電子信箱：violawei@stust.edu.tw

**鄭伊恬，南臺科技大學幼兒保育系講師

電子信箱：smalltain@stust.edu.tw

***周徐，寧波教育學院學前教育學院講師

電子信箱：183266079@qq.com

****陳志盛，南臺科技大學幼兒保育系助理教授（通訊作者）

電子信箱：cchen05@stust.edu.tw

收稿日期：2017 年 10 月 31 日；修改日期：2018 年 01 月 15 日；接受日期：2018 年 02 月 08 日

可強化舞蹈基礎訓練課程，以增進肢體律動及舞蹈專業能力。2. 建議研究中之大陸之學前教育學院律動相關課程，除了舞蹈課程外，可增加肢體創意課程及統整課程。3. 建議兩岸學前教育音樂律動課程可深化交流，以互助互利。

關鍵詞：律動課程、課程設計、幼兒教育

STUST Journal of Humanities and Social Sciences, February 2018

No. 18 pp.35-74

Achievements in Music and Movement Curriculum Design by College Students in Early Childhood Education – A Study of the Interaction between a Teacher and Students of a Teacher College in Mainland China Taking Courses in a University of Science and Technology in Taiwan

Hsin-Yi Wei Yi-Tien Cheng** Zhou Xu*** Chih-Sheng Chen*****

Abstract

With the goal of pursuing teaching and learning excellence, universities all over the world are trying to introduce innovations to curriculum design and pedagogy. Therefore, it is important to explore whether or not these innovative curriculum designs and pedagogical approaches are effective. Based on the interactions between students of early childhood education from a teachers' college in Mainland China and those from a university of science and technology in Taiwan, this research project aimed to: 1. Compare features of the design of a music & movement curriculum for early childhood education at a teachers' college in Mainland China with those at a university of science and technology in Taiwan. 2. Study differences in learning

*Hsin-Yi Wei, Assistant Professor, Department of Child Care, Southern Taiwan University of Science and Technology

E-mail: violawei@stust.edu.tw

**Yi-Tien Cheng, Lecturer, Department of Child Care, Southern Taiwan University of Science and Technology

E-mail: smalltain@stust.edu.tw

***Zhou Xu, Lecturer, College of Preschool Education, Ningbo Institute of Education

E-mail: 183266079@qq.com

****Chih-Seng Chen, Assistant Professor, Department of Child Care, Southern Taiwan University of Science and Technology (Corresponding Author)

E-mail: cchen05@stust.edu.tw

Manuscript received: Oct. 31, 2017; Modified: Jan. 15, 2018; Accepted: Feb. 08, 2018

motivation and achievement between students of the two schools after they took the same music and movement courses.

The research found: 1. The curriculum design in the university of science and technology aimed to meet the needs and abilities of students and align with current occupational trends. In contrast, the curriculum design at the teachers' college focused on the importance of subjects based on the idea of knowledge system as the center. 2. For utilization of technology, teachers in the university of science and technology were required to provide outlines, course objectives, learning goals, learning ability indexes and weights, and evaluation tools in order to execute their courses. 3. For student motivation and achievement, students of the teachers' college had better learning motivation and attitudes. In addition, they were trained better in basic movements. On the other hand, students of the university in Taiwan were more involved in group discussion and had better imagination and creativity.

As a result, the paper suggests: 1. Foundation courses in music and movement should be provided for students at the university in order to improve their professional skills. 2. Integrative or creative courses need to be provided for students in the teachers' college. 3. Sharing activities in music and movement courses between universities across the Taiwan Strait should be increased in order to benefit students from both locations.

Keywords: music and movement course, curriculum design, early childhood education

壹、前言

一、研究動機

目前全球大學正透過大學課程與教學創新，追求卓越（黃政傑，2014a）。Menand（2014）指出全球化正直接對課堂上的學生產生明顯的衝擊。在兩岸，因各自大學發展歷程不一樣，在大學課程與教學創新上面臨不同的挑戰。

在台灣，從 21 世紀開始，台灣高等教育面臨全球化及市場化之衝擊下，透過大學課程與教學創新，追求卓越。在早期台灣高等教育著重在量的增加，然而，在市場競爭的壓力下，在近期逐漸走向質的發展（王嘉陵，2014）。從 2006 年開始，在一般大學體系，台灣教育部發展五年五百億邁向頂尖大學計畫（中華民國教育部，2013a）；在以技職體系為主的大專院校，則以「發展典範科技大學計畫」為主（中華民國教育部，2013b）。其他如「課程地圖」（王嘉陵，2014）、「校外工讀實務實習」（王海、曾錚，2014）、「教學助理制度」（李雯霞、陳毓文，2014）、「MOOCs（磨課師）課程」（林弘昌，2014）、「學生學習評量機制」（高臺茜、林於揚，2014）、「系所本位課程發展」（張仁家、蕭錫錡，2014）等，則皆是在追求品質及課程創新下，所進行的追求教學卓越之計畫活動。近年來，在台灣高等教育發展面臨著少子化的衝擊，前教育部長吳思華指出台灣的大學在五年內可能會從 160 多所減到 100 所情況下（徐秀娥，2014），台灣的大學不斷透過課程與教學創新，追求卓越，找尋自我特色，以求在這波少子化衝擊下能脫胎換骨，找到生存利基（niche），永續經營下去。在台灣幼兒教保方面，自從 2011 年 6 月 29 日通過「幼兒教育及照顧法」，幼托整合，確立幼兒教育及照顧方針，並於 2012 年 8 月 1 日公佈「幼兒園教保服務實施準則」及同年 10 月 5 日發佈「幼兒園教保活動課程暫行大綱」落實幼兒教育與照顧後，台灣

教保開始邁入新的階段（全國教保資訊網，2012）。因此，台灣技職教育下之幼兒保育系如何因應此趨勢，進行課程與教學之改革，成為當務之急。

在大陸，自 1978 年開始「四個現代化」後，重新恢復高校招生（周祝英，1999）。從 1999 年開始增加大專院校招生以來，大陸大學學生人數不斷升高，目前高居全球第一（楊景堯，2006）。然而，這樣的高等教育擴張導致了規模、結構、質量、效益不夠協調；如何透過轉變發展模式，使高等教育更能符合大陸社會發展需要，促進經濟轉型升級，以符合建立有活力、具效率、更開放、有利體制發展之機制，深化教育領域綜合改革之明確要求；在對於各類各級的明確要求中，有關幼兒教保方面，辦好學前教育，加速發展現代職業教育，推動高等教育內涵式發展等獲得高度重視，所以近五年來，大陸學前教育和職業教育為獲得財政補助增長率最高之前兩名（中華人民共和國教育部中國高等教育學會，2014）。換言之，大陸亦正針對學前教育之高等教育課程與教學進行革新。

在全球大學追求課程與教學創新下，黃政傑（2014a）指出如何衡量學生特性、時代變化、產業需要和辦學理想，以符合學生及社會的需求，並進一步秉持「共善」觀念，和他校分享與合作，共同追求卓越，並保有各有之特色，才是大學課程與教學創新應有之方向及作為。近年來，兩岸學術交流日益熱絡，尤其在幼兒教保育方面，受到對岸學生可以來台進行學習，以及在同文文化，容易學習吸收及應用所學的優勢下，近年來陸續有對岸學前教育學生在台灣大學教育體系進行課程學習及交流。

在這交流中，如何秉持「共善」理念，分享與合作，保有各有之特色，以共同追求卓越。是故，本研究將針對音樂律動課程方面進行探討，給予兩岸幼兒音樂律動教學課程之培訓上的建議。

二、研究目的與問題

在本研究中，有19位浙江一所教育學院學前教育系學生及一位教師在台灣一科技大學幼兒保育系交流一學期。本研究之目的：

- (一) 比較大陸一所師範教育學院學前教育系及台灣一所科技大學人文社會學院幼兒保育系，在學前幼兒音樂律動教學培訓課程的設計差異。
- (二) 探討兩所學生在台灣音樂律動課程學習上的比較。

是故，本文之研究問題如下：

- (一) 依據黃政傑（2014b）課程設計（curriculum design）上以知識體系、學生、社會趨勢、及科技應用等四中心下，此兩所幼兒音樂律動課程設計有何差異？
- (二) 本研究之兩所學生在上完台灣音樂律動課程，學習成效有何異同？

貳、文獻探討

有關幼兒音樂律動教學課程實施上，主要是在大學幼兒教保育相關學系進行，故本研究之文獻探討先針對兩岸之幼兒教保師資培訓現況進行分析。其次，再根據課程設計及現行音樂律動教學趨勢進行探討，茲分述如下：

一、台灣和大陸幼兒教保師資培訓現況

在台灣，立法院於2011年6月三讀通過教育部所提之《幼兒照顧及教育法》，台灣的「幼托整合」已開始邁出第一步。根據「幼兒照顧及教育法」第七條，幼兒園教保服務應以幼兒為主體，遵行幼兒本位精神，秉持性別、族群、文化平等、教保並重及尊重家長之原則辦理。在第十一條上規定，幼兒園教保服務之實施，應與家庭及社區密切配合，以達成

維護幼兒身心健康、養成幼兒良好習慣、豐富幼兒生活經驗、增進幼兒倫理觀念、培養幼兒合群習性、拓展幼兒美感經驗、發展幼兒創意思維、建構幼兒文化認同及啟發幼兒關懷環境。有關幼兒園教保人員方面，第十八條規定幼兒園相關教保服務人員分教師、教保員或助理教保員。幼兒園教師依《師資培育法》規定取得幼兒園教師資格（第二十條），教保員依《幼兒照顧及教育法》教保員應具備資格如下：「一、國內專科以上學校或經教育部認可之國外專科以上學校幼兒教育、幼兒保育相關系、所、學位學程、科畢業。二、國內專科以上學校或經教育部認可之國外專科以上學校非幼兒教育、幼兒保育相關系、所、學位學程、科畢業，並修畢幼兒教育、幼兒保育輔系或學分學程」（第二十二條）。助理教保員則是「應具國內高級中等學校幼兒保育相關學程、科畢業之資格」（第二十三條）。簡言之，台灣幼兒教保師資雖然是分為助理教保員、教保員及幼教師三級，然其對幼兒教育與保育之工作內容並無不同。

在大陸，隨著大陸《國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020年）》及《國務院關於當前發展學前教育的若干意見》之實施，為增進幼兒園教師之專業發展，培育高素質教師，大陸教育部於2012年根據《中華人民共和國教師法》，頒布《幼兒園教師專業標準（試行）》[2012]1號檔（以下簡稱《專業標準》）。《專業標準》明確指出：幼兒園教師是履行幼兒園教育工作職責的專業人員，需要經過嚴格的培養與培訓，具有良好的職業道德，掌握系統的專業知識和專業技能。幼兒園教師質量決定著學前教育的質量，高素質專業化的幼兒園教師隊伍是高質量教育和兒童健康發展的重要保障。《專業標準》是國家對合格幼兒園教師專業素質的基本要求，是幼兒園教師開展保教活動的基本規範，是引領幼兒園教師專業發展的基本準則，是幼兒園教師培養、准入、培訓、考核等工作的重要依據。根據學前教育改革發展的需要，作為培養、培訓幼兒園教師教育的院校要以《專業標準》為主要依據，重視幼兒教師職業特點，加強學前教育學科和專業建設，完善幼兒教師培養培訓方案，科學設置

教師教育課程，改革教育教學方式。此外，自2015年起，大陸教師資格證考試改革正式實施，實行所謂「國考」。從2011年開始，教師資格證考試在湖北、上海、浙江等十餘個省份先後進行了統考試點改革。改革後將不再分師範生和非師範生，要想成為一名幼教師都必須參加「國考」，方可申請教師資格證。此意味著，2012年及以後入學的師範類專業學生，申請中小學和幼兒園教師資格應參加國家統一教師資格考試。把師範生納入教師資格考試範圍，增加了師範類學生的危機感，加強培養對師範生教育實踐能力，調整師範專業課程成為必須改革的第一步。

簡言之，在台灣，教保工作人員依學歷及培育方式被分為助理教保員、教保員及幼教師三級，助理教保員是教保相關科，具有高職畢業即可符合資格，教保員是教保相關科系，具有專科或大學畢業，則符合資格。幼教師則不分科系，只要修過幼教師培課程及相關實習，考過教師證即可擔任。然而，在大陸則不分是否為師範生，只要能通過國家統一教師資格考試，即可成為幼兒教師。

二、課程設計

課程的發展已超過一世紀，因此有各種不同的詮釋和定義（Kelly, 2009；Wiles & Bondi, 2007）。英文curriculum來自拉丁文「currere」，原意是指運轉或持續進行（proceed）。在現在上，課程的定義為：因要達成教育目標（objectives），教師透過規劃設計教學內容、教材、教學資源和教學過程與學生有計畫的互動，並進行成效評量（Wiles & Bondi, 2007）。然而，Kelly（2009）指出課程亦包括整個學校之全體課程設計（total curriculum），或者包含社會角色、態度和價值觀的潛在課程（hidden curriculum），或者看學生實際吸收到多少東西的吸收課程（received curriculum），或者如社團等由學生自主性學習的非正式課程（informal curriculum）等。

在課程目標上，Bloom（1956）提出用來瞭解學生的學習層次目標包括：(1)「知識 (knowledge)」能力：像記憶專有名詞、事件和原理等，屬於最低層次的能力。；(2)「理解」能力：能明白名詞或定義的意涵；(3)「應用」能力：能將所學應用到實務的能力；(4)「分析」能力：將找出所學之間的相互關係和差異；(5)「綜合」能力：將所學統合成新的知識；(6)「評估」能力：依據某項標準作價值判斷。Anderson和Krathwohl（2001）將Bloom的學習層次修正為：(1) 記憶 (remembering)、(2) 理解 (understanding)、(3) 應用 (applying)、(4) 分析 (analyzing)、(5) 評估 (evaluating) 和(6) 創造力 (creating)。

在課程設計 (curriculum design) 上，黃政傑（2014b）指出依趨向可分為四種：(一) 以知識體系為中心，強調學科之重要性。(二) 以學生為中心，重視學生的需求和能力。(三) 以社會趨勢為中心，著重在社會的適應和重建。(四) 以科技運用為中心，撰寫課程大綱、分析課程目的、制定學習目標、規劃學習經驗、運用評量工具等，以客觀和系統化方式進行課程設計。蔡清田（2006）指出課程設計的性質是從擬訂課程宗旨，以訂定課程目標、選擇安排組織教學活動，並執行評鑑的一項科學技術。隨著社會的演進，教學目的和方式不斷的改變，也因此課程設計上亦不斷的隨之調整。

簡言之，課程設計主要在事先設定課程和培育學生能力等目標，集結各項資源，規劃和執行正式或非正式教學活動，事後評鑑其成果，以確認是否達到學生或社會需求之整體教育規劃。

三、兩岸幼兒教育基本課綱

關於幼兒教育之基本課綱，台灣是以《幼兒園教保活動課程大綱》為依據；大陸按照《幼兒園教育指導綱要》和《3-6歲兒童學習與發展指南》為主。

《幼兒園教保活動課程大綱》是以「仁」為教育觀，「承續孝悌仁愛

文化，陶養幼兒擁有愛人愛己、關懷環境、面對挑戰、踐行文化的素養，並奠定終身學習的基礎為其宗旨；使幼兒成為重溝通、講道理、能思考、懂合作、有信心、會包容的未來社會公民（p.2)」。其總目標在於：（一）維護幼兒身心健康。（二）養成幼兒良好習慣。（三）豐富幼兒生活經驗。（四）增進幼兒倫理觀念。（五）培養幼兒合群習性。（六）拓展幼兒美感經驗。（七）、發展幼兒創意思維。（八）建構幼兒文化認同。（九）啟發幼兒關懷環境。（p.3)」在上述的宗旨和總目標下，課程分為身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒和美感六大領域，由領域目標、課程目標和分齡（2-3歲、3-4歲、4-5歲及5-6歲）學習指標層依序組構而成，透過統整上述領域能力，培養幼兒具有覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造、和自主管理等六項核心素養。在實施通則上，則依據課程目標，以統整方式，因應幼兒發展和學習需求，規劃多元的學習活動，經由遊戲和學習社群，建立幼兒園、家庭與社區的合作網絡，讓幼兒能自主性的探索、操弄和學習。在幼小銜接上，則採取幼兒園主動扮演銜接角色，以促進幼兒發展。在教學評量方面，教保服務人員須進行教學評量，檢視教學，並有系統規劃地實施幼兒評量（中華民國教育部，2016）。

《幼兒園教育指導綱要》以全面的、啟蒙性的教育內容，透過健康、語言、社會、科學、藝術等五個領域，依據各領域之目標、內容與要求、及指導要點，相互滲透。在實施方面，則透過不同角度，及幼兒園和家庭及社會合作，著重綜合性、趣味性、活動性、寓教育於生活、和遊戲，以促進幼兒情感、態度、能力、知識、技能等方面的發展（中華人民共和國教育部，2001）。在教學評量或教育評價方面，則綜合性地採用觀察、談話、作品分析等方法。在《3-6歲兒童學習與發展指南》上，則強調在遵循幼兒發展規律和特點，重視幼兒身心全面和諧發展，以及尊重幼兒個別差異，依據五個領域，設定目標，具有落實科學教保，提高教師專

業素養和實行能力，及普及用科學化方式育兒等意義（中華人民共和國教育部，2012）。

綜合言之，兩岸之課程大綱，雖然規範的幼兒年齡，台灣是2-6歲，大陸是3-6歲，台灣以仁的教育觀和培養未來公民能力，大陸強調科學化教保和育兒，不過兩岸皆以幼兒發展為主體，在遵循課綱下，皆強調幼兒園、家庭與社會之合作，教師則需依幼兒發展與需求，以多元和整合方式，經由課程目標、教學活動及教育評量，促進幼兒學習。

四、音樂律動教學趨勢探討

台灣的音樂律動教學受西方的音樂教學法影響甚鉅。當代西方著名的相關教學法為達克羅茲教學法、奧福教學法、高大宜教學法及戈登教學法。其中奧福教學法及達克羅茲教學法的教學內容主要結合音樂與律動及即興創作，可以啟發幼兒的創造力，並應用於幼兒園教保課程的「身體動作與健康」領域，而奧福教學法還著重「樂器合奏」，可以對應幼兒園教保課程的「美感」領域課程設計，因此在台灣的幼兒園，此兩種教學法為最常見的，因此本研究探討此兩種教學法之內涵及研究成果。

奧福教學法（Orff-Schulwerk）由德國音樂家卡爾·奧福在1930年代發展而成，在1960年代發展成為音樂教育主流（Paolino & Lummis, 2014）。奧福教學法，和多元智慧類似，透過不同的學習管道，主要是結合音樂、韻律、動作、舞蹈、節奏、視覺元素、歌曲、語言元素等，以有效及持久的方式支援幼兒的身體、心智、社交、語言、溝通等各項的發展（Eren, Deniz, & Düzkantar, 2013）。奧福教學法在台灣相當普及，許多坊間的音樂機構或是幼兒園的音樂課程都標榜採用奧福教學法的理念及教學方法。此教學法特色是運用原始簡單的素材，帶領學生去探索與經驗，進而感受音樂、學習音樂及創作音樂。此外，此教學法認為音樂需與樂器、律動、語言、歌唱等結合，才能產生意義，所以在教學中需用這些手段去學習、體驗音樂。在華人地區相關研究，以台灣研究最多，主要是運用

在國小、幼兒及特殊兒童音樂相關或創造力教學上（王吟文，2016；王雅代，2008；全玉鈴，2013；林朱彥、劉曉君、粘婉鈞，2008；林青芬、吳淑明，2016；楊世華，1993）。楊世華（1993）觀察採用奧福教學法的兒童音樂班，指出幼兒在創造行為方面的認知行為以流暢及獨創思考的行為最多，且解決問題的技能及好奇心、冒險性、挑戰性、想像力都有出色的表現。林朱彥、劉曉君、粘婉鈞（2008）針對台南市兩所私立幼兒園的大班幼兒，比較奧福教學法對於幼兒音樂概念學習成效，指出從小班起有接受奧福教學經驗的幼兒，在力度、速度、曲式、音色、拍子、和聲及節奏等音樂概念上，優於從小班起接受一般音樂課程的幼兒。王雅代（2008）對國小二年級34位學生先以「陶倫斯創造思考測驗－圖形版乙式」進行前測，再進行以奧福教學法為理念的音樂教學後，再實施後測，並輔以觀察法，發現學生在流暢、獨創、標題、精密、開放等創造力指標有顯著的差異，說明奧福教學法對學生的創造力啟發是有助益的。王吟文（2016）以桃園一所幼兒園39位大班幼兒探討運用奧福教學於美感領域以提升幼兒創造力之成效，發現奧福教學可讓幼兒從生活環境中具有愉悅的美感體驗，運用五官感受各種美的形式，及更能接受多元的藝術創作並表達個人之感受。全玉鈴（2013）以行動研究法為主，針對新竹縣某國小29位六年級學童進行創造力課程設計，研究發現奧福音樂的探索、模仿、即興和創作，對提升幼兒在藝術和人文領域的創作力角線具有顯著效果。林青芬、吳淑明（2016）以奧福教學融入國小二年級音樂課程中，將160位國小二年級學童分為實驗組和對照組，發現經過16週奧福音樂教學的80位學童，其演奏及即興創作的的能力，有顯著之提升。

全球針對奧福教學法之研究也和台灣研究範疇類似。韓國學者Yun & Kim（2013）運用奧福音樂活動，針對43位國小低收入戶學童的研究指出，透過奧福音樂，這些學童表示奧福音樂像是遊戲，讓他們可以比較

輕鬆表達出他們的想法和情感，也改進他們和朋友之間的友誼。美國學者Hilliard（2007）針對26位具有行為問題和憂鬱症狀的國小學童，以八周每周一小時分奧福音樂治療、社會工作、及等待名單等三組進行研究。研究發現奧福音樂治療組在行為問題及憂鬱症狀解決上具有顯著效果，社會工作只對行為問題降低有顯著效果，等待名單小組則對行為問題和憂鬱症狀的降低皆無效果。簡言之，奧福音樂訓練對幼兒發展扮演重要的角色，因此在幼兒師資培訓的專業上是需要的領域。

Dalcroze Eurhythmics，台灣翻譯「達克羅茲」、「達克羅士」或「達克羅采」教學法，是當代四大音樂教學法中最早問世的，並對現代音樂教育有深遠影響。其教學法的特色為以身體動作去感應音樂的各種要素，經由動作的體驗，形成音樂意識，進而增進對音樂的表現能力以及建立音樂的認知，達到音樂創作的最終目標（鄭方靖，2003）。教學內容為音感律動訓練（eurhythmic）、音感訓練（solfège）以及即興創作（improvisation），其中又以律動為教學法核心所在（Anderson，2012）。Jaques-Dalcroze（1930）指出典型的達克羅茲課程，可以看到學生不停的活動，以身體來感受音樂的要素，將音樂要素化成具體的動作，顛覆傳統的音樂學習模式。換言之，達克羅茲教學法衍生出的表演藝術模式，雖然強調肢體律動，但仍緊扣住音樂內涵，並非以舞蹈技巧或表演為學習目標，而是為了學習音樂的工具。達克羅茲教學法在台灣的發展始自1981年，由陳文婉應用在台灣一家幼兒園；1993年國立臺北教育大學進行三天的達克羅茲音樂節奏研習會，為第一次接觸台灣的音樂教師接觸此教學法；謝鴻鳴於1994至1996年期間，編輯24期《鴻鳴-達克羅士節奏教學月刊》，系統性地闡述該教學法之主題；自1998年謝鴻鳴成立「社團法人台灣國際達克羅士音樂節奏研究學會」及「臺灣達爾克羅茲音樂教育協會」起，致力於推廣工作，相關的研習及師資培育亦漸普及，並融入幼兒園及各級學校的音樂課程，以及特殊幼兒的音樂治療之中（謝鴻鳴，2015）。在曾瓊瑩（2014）針對國小三年級學童音樂節奏感及欣賞力，

為期12週的實驗研究上顯示，用達克羅茲音樂節奏教學法，在節奏感及音樂欣賞的學習成效顯著優於其他教學法。Wang (2008) 針對1,000名台北市國小六年級學生分實驗組和對照組進行為期六個月，使用達克羅茲教學法之比較分析，結果是使用達克羅茲教學法的組別在音樂律動上之表現比傳統教學法為佳。Huang (2013) 以幼兒園幼兒30名為實驗對象，分實驗組與對照組，進行為期六週，一周兩次之達克羅茲和奧福教學活動，以韻律和調性為研究變數，其研究成果發現，實驗組幼兒在對韻律和調性比較較佳，且標準差差異較少，表示群體平均學習成果較佳。陳玫霖 (2010) 在以國小兩班同學分實驗組和對照組，進行每周40分鐘教學，共十周之研究下發現，以達克羅茲教學法之組別，學生在聽力能力和音樂態度表現較佳，在課程設計上則反應為較為有趣。簡言之，達克羅茲教學法可增進學習之興趣，對幼兒音樂專業的培養及興趣提升上有幫助。在國外研究上，Zachopoulou, Derri, Chatzopoulos 和Ellinoudis (2003) 針對72位學齡前幼兒分實驗組和一般組進行研究，研究發現採取奧福和達克羅茲教學法的實驗組幼兒在節奏能力上有顯著表現較佳。

簡言之，對幼兒或兒童教育而言，目前有關音樂律動教學之達克羅茲教學法及奧福教學法除了對幼兒在音樂和律動能力能有所提升外，在情緒治療和創造力方面，亦有研究上之顯著效果，台灣之相關研究和全球研究趨勢一致。

參、研究設計

本文茲就本研究目的和對象、研究團隊背景、研究方法及研究品質，茲分述如下：

一、研究目的和對象

本研究主要在於探討台灣一所科技大學幼兒保育系與大陸一所教育學院學前教育系在學前幼兒音樂律動課程設計上之異同，並探討兩校學生在「奧福與達克羅茲」與「創造性肢體開發」課程後，對彼此雙方學習上之探討。因此本研究之目的在於：一、比較大陸一所師範教育學院學前教育系及台灣一所科技大學人文社會學院幼兒保育系，在幼兒音樂律動教學人才的教學培訓課程的設計差異；二、探討兩所學生在學前音樂律動課程「達克羅茲與奧福」及「創作性肢體開發」課程上學習上之比較。從上述中探討兩所學前幼兒音樂律動教學人才培訓改進之道。研究對象則為來自大陸之19位同學及一起參與修課之台灣同學。在修課上，「奧福與達克羅茲」計有陸生15位，本系學生22位，總數37位；「幼兒創造性肢體開發」計有大陸學生有3位，台灣學生有13位，總計有16位。經訪問同學，其同意協助本研究，計有6位陸生和8位台生提供其有關研究問題訪談心得記錄，6位陸生中，3位在「奧福與達克羅茲」與「創造性肢體開發」皆有修課；台生8位中，「創造性肢體開發」參與研究者有3位，「奧福與達克羅茲」為5位，因開課年級不同，此8位台生皆為不同學生。

二、研究團隊背景

本個案研究團隊由三位台灣一所科技大學幼保系教師及大陸一所教育學院一位學前教育系教師所組成。在台灣三位教師中，一位為主要負責幼保系課程規劃之幼兒教育博士，一位為負責學前幼兒音樂教育課程教授之音樂教育博士，以及一位負責幼兒音樂律動教學訓練就讀博士班之講師。大陸教師則為具舞蹈基礎之學前教育系講師，在台灣交流一學期。在這四位研究人員中，在研究當時，一位負責幼保系課程規劃教師已從事大學學前幼兒教育9年，一位負責幼兒音樂教育課程教授已從事幼兒音樂教育課程10年，一位負責幼兒音樂律動教學講師本身為高職幼兒保育科及大學幼兒保育系學士和碩士畢業，相關大學幼兒音樂律動教學

年資為5年。大陸舞蹈之學前教育講師本身為舞蹈碩士，亦擔任大陸學前教育系講師8年。

三、研究方法

在研究方法上，本研究是以質性研究（quality research）之個案研究（case study）為主。質性（quality）是指有關人、事、時、地、物之本質和所處之環境氛圍；質性研究主要用於社會研究學上，和量化研究（quantative research）以計算、測量事物不同，是和研究所要瞭解的意義（meanings）和事物的敘述（descriptions of things）有關（Berg & Lune, 2012）。Yin（2014）指出個案研究用於當社會現象和社會脈絡尚未足以清楚區分，則以深入調查當時現象及真實生活脈絡之一種實證研究。換言之，個案研究適合用於深入、廣泛地觀察某個社會現象（Yin, 2014）。由於目前並無兩岸學前幼兒音樂律動教學及兩岸學前教育或幼兒保育系學生共同交流上相關研究，其現象及脈絡尚未清楚，故本研究將以個案研究為主。

本研究主要透過一群兩所大學生在台灣一家科技大學上「達克羅茲與奧福」及「創作性肢體開發」音樂律動十八周課程過程中，比較兩所幼兒音樂律動教學人才的教學培訓課程的設計及探討此兩所有關幼兒音樂律動教學及學習上的差異，在於瞭解其意義和過程。

此外，本研究音樂律動課程過程中因著重在音樂律動課程中的過程與功效，故以系統性收集充份資料以瞭解特定團體或事件之運作和功能之個案研究，可以透過多元的資料蒐集，如文件（documents）、參與觀察（participant observations）等為較適宜個案研究之研究方式（Berg & Lune, 2001; Yin, 2014）。因此，本研究主要資料蒐集方式透過（1）研究群比較台灣一所科技大學和大陸一所教育學院之課程表(附件一和附件二)、（2）三次針對音樂律動課程之焦點聚談、（3）6位大陸及8位台灣學

生在台灣一所科技大學上過音樂律動課程後之訪談心得資料、(4) 一位大陸研究者以觀察者角度參與課程，其在該校學報發表之文章為主。在資料整理與分析上，主要由文本資料的類別命名舉例。其資料編碼舉例如表1：

表1

本研究資料編碼

資料編碼	編碼說明
焦/01/A/20141022	在每次的焦點聚談，研究者將訪談內容轉譯成逐字稿的文本資料。焦 01 為第一次座談，A 為研究者代號，20141022 為焦點座談日期)。
心/陸 01/20150115	學生上過課程後之心得資料(心指心得，陸為陸生，台為台生，01 為學生編號，20150115 為收心得日期)

四、研究品質

Lincoln和Guba (1985) 指出在質性研究透過可信性 (credibility)、可轉換性(transferability)、可靠性(dependability)、驗證性(confirmability)，可以提高質性研究品質。可信性為內在效度 (internal validity)，為資料之真實性。可轉換性類似量化研究之外在效度 (external validity)，可透過豐富描述增進可轉換性。可靠性如同量化研究之信度 (reliability)，指研究之資料蒐集及詮釋過程是否具有穩定性。驗證性如同量化研究之客觀性 (objectivity)，可透過多重確認，以增加驗證性。

本研究透過多方資料之三角測量、持續觀察及受訪者確認等方式以確認可信性。此外，將焦點聚談之訪談內容轉譯成逐字稿的文本資料，透過豐富描述以增進可轉換性。在可靠性上，除了透過三角測量外，並以研究者和研究對象之雙重資料強化可靠性。最後，透過四位研究者共同審查以確保驗證性。

肆、研究結果

在本研究兩所學校之學前幼兒音樂律動課程上，本研究中台灣的科技大學幼兒保育系音樂律動課程有：「基礎鍵盤樂」、「幼兒創造性肢體開發」、「音樂與律動」、「器樂」、「幼兒音樂教育」、「奧福與達克羅茲教學法」、「高大宜與戈登教學法」、「兒童器樂教學實務」、「幼兒藝術展演統整實務」等9門課程(見附件一)。其中，「基礎鍵盤樂」為必修課程，「幼兒創造性肢體開發」為專業必選課程，其餘「音樂與律動」、「器樂」、「幼兒音樂教育」、「奧福與達克羅茲教學法」、「高大宜與戈登教學法」、「兒童器樂教學實務」、「幼兒藝術展演統整實務」等7門課程為選修課程。學生在修過「基礎鍵盤樂」為必修課程和「幼兒創造性肢體開發」為專業必選課程後，可依自己發展的興趣，在專業選修上，選擇「早期療育」和「藝術展演」20學分學程，故「音樂與律動」、「器樂」、「幼兒音樂教育」、「奧福與達克羅茲教學法」、「高大宜與戈登教學法」、「兒童器樂教學實務」、「幼兒藝術展演統整實務」等7門為「藝術展演」學分學程之課程。

大陸之學校則採律動和音樂分開培訓，律動課程以舞蹈為主，有：「舞蹈基礎」、「幼兒舞蹈訓練與創編」和「舞蹈(綜合技能)」等3門課程，在音樂課程上則有「聲樂基礎」、「音樂基礎」、「鋼琴基礎」、「幼兒歌曲彈唱」、「幼兒歌曲即興伴奏」、「鋼琴」及「聲樂」等7門課程，律動和音樂合計有10門課程(見附件二)。其中，在律動方面，「舞蹈基礎」是專業基礎課，「幼兒舞蹈訓練與創編」是專業必修課，「舞蹈綜合技能」是專業選修課；在音樂方面，「聲樂基礎」、「音樂基礎」和「鋼琴基礎」為專業基礎課程，「幼兒歌曲彈唱」為專業必修課程，「幼兒歌曲即興伴奏」、「鋼琴」及「聲樂」等為選修課程。

茲就研究目的兩校之幼兒音樂律動教學人才的教學培訓課程的設計

差異與學生在音樂律動學習成果上的比較，本研究結果如下：

一、音樂律動課程設計比較

若以黃政傑（2014b）在課程設計（curriculum design）上，區分以知識體系、學生、社會趨勢、及科技應用等四中心為探討依據，針對兩所學前幼兒音樂律動課程設計，分析如下：

（一）知識體系上，本研究之台灣科技大學課程以學生為中心，大陸之教育學院以專業技能為課程設計考量。

就知識體系在學前幼兒律動課程設計概念而言，台灣的教師指出台灣的音樂律動課程在開始以知識體系，逐漸以學生的需求和社會趨勢為主。

肢體開發第一學期比較重視學科的知識體系，音樂與律動第二學期依學生的需求，到更高年級問學生還有需要什麼。（焦/03/A/20141126）

因此，台灣的音樂律動課程規劃從肢體開發，逐步結合音樂與律動，再結合社會趨勢之奧福與達克羅茲等統整課程，最後進行音樂律動課程實務之結合，逐步符合社會就業趨勢。

第一個是創造性肢體開發，過來是音樂與律動，銜接器樂，奧福與達克羅茲重視律動，戈登和高大宜重視聽與唱，然後幼兒音樂教育，最後是幼兒音樂教育實務與兒童器樂教學實務。（焦/02/A/20141118）

大陸的教師亦觀察到台灣的「課程目標比較關注個體能力的培養與發展，教師根據學生的興趣、特長等制定培養目標，使專業能力與社會能力並存。（周徐，2016，p10.）」這樣的評論，不只大陸教師如此認為，參與台灣音樂律動課程之大陸學生亦覺得如此。

臺灣老師更注重怎麼樣去引導學生，去思考問題，注重思維能力……臺灣

[教師]會把臺灣幾大流行音樂教程，教學生去適應臺灣社會幼保教育。(心/陸 03/20150115)

換言之，台灣音樂律動課，初始是以著重學科的知識體系，隨著學生的程度發展，結合學生的興趣需求，開設模組課程，從音樂課程「基礎鍵盤樂」必修課程和律動課程「幼兒創造性肢體開發」必選課程，逐步進階至「奧福與達克羅茲教學法」、「高大宜與戈登教學法」等符合社會職場趨勢之教學法，再開設培養專業之實務整合「兒童器樂教學實務」、「幼兒藝術展演統整實務」課程。

在大陸的學前教育上，「專業技能」被視為知識體系之中心。其在律動課程設計上分舞蹈和音樂兩類課程。在舞蹈課程上，以「舞蹈基礎」為專業基礎課，「幼兒舞蹈訓練與創編」必修課等作為基礎達標，以「舞蹈綜合技能」專業選修課則作為能力提升；在音樂課程上，則以「聲樂基礎」、「音樂基礎」和「鋼琴基礎」為專業基礎課程，「幼兒歌曲彈唱」為專業必修課程，「幼兒歌曲即興伴奏」、「鋼琴」及「聲樂」等為選修課程。涉及音樂方面，則有幼兒歌曲演唱，幼兒歌曲彈奏，幼兒歌曲即興伴奏（焦/02/B/20141118）。如大陸學前教育教師指出：

我們教這些[音樂和舞蹈]課程的老師也都是有一個側重點，所以我們會把重點放進去，而且當時我們這些老師在學校招進來的時候是以專業老師招進來的，所以這些東西[音樂和舞蹈]是比較扎實的，不像這邊像[台灣]老師都有，能夠把音樂與律動統整起來的。(焦/02/B/20141118)

從大陸學生的觀點來看，大陸學生也認同大陸教師之專業指導，例如：

肢體的規範上[大陸]老師會對我們[陸生]嚴格要求，該直的時候就得直，該彎的時候就得彎。(心/陸 01/20150115)

對台灣學生而言，台灣學生亦「覺得他們[陸生]比我們[台生]還要瞭解、專業（心/台03/20150115）」。

換言之，大陸在課程上採分科方式，要求學生達到一定水準和專業技能為原則。簡言之，大陸課程設計以「開專業[技能]，比如音樂、舞蹈分別開課程，台灣[課程設計以學生和社會趨勢]會結合（焦/02/C/20141118）。

（二）研究中之台灣幼保系課程培訓學生統整專業，大陸學前教育學院課程培訓專業技能之精熟。

由於上述課程設計理念的不同，在教師培育學生上亦呈現不同之思維及理念。雖然兩所在課程上皆以學前幼兒教育課程為優先，接續發展其學生擅長之優勢，然由於大陸教師培訓學生著重在專業技能之精熟，台灣教師則訓練學生以幼兒觀點為出發，統整專業為主。此外，在選課自主性上的不同，更造成其兩所學生學習差異大。例如：

在大陸那邊不用選，教務處都已經排好的，學生不用自動選。這邊[台灣]的學生可以自由選，比較獨立。（焦/03/B/20141126）

在台灣律動課程上，大陸學生認為：

在肢體創造與開發課的時候，[台灣]教師[會]帶領學生去感受大自然，把自己想像成你生活周遭的事物，體會意境。（心/陸 03/20150115）

「上課就像玩一樣，但在遊戲中學習到了許多相關的內容，而且大多為受教者自己創編動作、創編節奏、創編歌詞等，能培養孩子的想像力與創造力。（心/陸 02/20150115）

又如，在焦點座談上，大陸教師認為「[大陸]學生分科訓練很扎實，不過較少統整（焦/02/B/20141118）」、「我們那邊（大陸）先分工專業再做整合（焦/02/B/20141118）」。台灣教師在教大陸學生亦認為：

像大陸這樣教出來的學生.....專業還蠻強的.....[台灣]這邊專業可能都沒有這麼強，但是學生每一項專業都會，從通才下去發展專才（焦/02/C/20141118）

台灣教師在上課時亦發現「大陸的學生動作很扎實，不過會限在框架上，會算要轉幾圈，台灣的學生就憑感覺（焦/03/A/20141126）」，「大陸學生就會以老師的角度，想如何要教小朋友，所以會算要轉幾圈（焦/03/C/20141126）」。是故，雙方課程培育學生的方式可結論如下：

大陸教育比較強調的是專業及專業的連續性，台灣教育這邊則是強調統整，然後再強化學生較缺乏的專業。在教育幼兒方面，大陸教育強調高識高載，訓練出來的學生在於提高達到老師自身的必備專業素質及從職業要求滲透幼兒觀點，達到自我素質提升及為將來教學打基礎.....在台灣教育這邊訓練學生會用幼兒的層級去思考設計教學活動，或許一般人看起來會覺得很無聊，怎麼這麼簡單，其實他是從幼兒的發展觀點下去設計活動。（焦/03/D/20141126）

（三）在課程符應社會趨勢上，本研究之大陸和台灣兩校音樂律動課程皆符應當地社會趨勢。

在音樂律動課程符應社會趨勢上，因應兩岸幼兒教育風情和職業需求不同，設計音樂律動課程或教學時亦呈現不同風貌，然在音樂律動課程制定上，會結合學校及外界意見，修正課程。例如，在研究中之大陸學校課程制定上，除學校單位討論決議外，亦參考業界用人單位、幼兒園教師及學生之建議。

[大陸學校]課程微調由學院老師開會討論及教務處通過，以及用人單位的反饋和學生對我們的反饋。如蹲點幼兒園老師會回饋幼兒園的意見。安排學生考證和比賽，包含育嬰證及教師資格證，和彈跳唱畫說等考級，普通

話要二級乙等 80 分以上。(焦/03/B/20141126)

在台灣學校之課程則透過課程會議，邀請學校和業界相關人士代表，一起討論制定課程。

[台灣學校]每學期會邀請業界專家及學界學者、系友、系上教師代表及學生代表討論課程。現在的課程有無和業界以及學生的需求，針對課程和課程大綱做微調的地方。(焦/03/D/20141126)

換言之，大陸學校之課程制定，除學校教師意見外，亦符應社會趨勢，從用人單位、學生、實習教師回饋意見為修正基礎。台灣學校之課程制定，除了系上教師外，亦邀請業界專家、學界學者、畢業系友及學生代表制定課程，每年做滾動式調整。

在課程制定的過程，大陸之學校作法為：

課程大綱是三年換一次，並不是全部都換掉，而是根據學生的特質，三年修訂，做一個微調。課程微調由學院老師開會討論及教務處通過。(焦/03/B/20141126)

此外，為了統一教學標準，在大陸之學校會做集體備課，達成教學共識。

在七八月份會討論教學時間安排表，開學前一週會在教研室集體備課，幾個老師要對學生的程度和能力等，以及教學進度等達成共識.....基本上我們會有一個標準範圍。(焦/03/B/20141126)

在台灣學校之課程會有課程委員會討論，制定課程時序表，若有修正需經過系、院、校三級三審通過。教師則須按照課程大綱，排定教學進度表授課。

課程我們[台灣的學校]這邊每年調整，每學期會邀請業界專家及學界學者、

系友、學生代表討論課程。現在的課程有無和業界以及學生的需求，針對課程和課程大綱做微調的地方。新生四年要修的課程，整理成一時序表，內有大一到大四必修和選修的各项課程及畢業門檻的相關規定。基本上不會有太大變動，除非有政策法令相關規定變動。開完會後，還會在系上老師再討論幾次，可能討論到下學期決定，還要經過學院及校級教務處討論通過。一年級的新生入學後則按新的時序表開課及授課。通常也不會有太大的變動。老師基本上則依照課程大綱，編寫教學進度表授課。如有需要課程大綱則在課程委員會討論調整，並放在本校一網通課程系統。(焦/03/D/20141126)

換言之，在課程制定過程，雙方都會經過系院校不同層級之決議通譯，然在教學標準上，大陸學校會透過集體備課方式達成共識，台灣學校則要求教師在遵循制定之課程大綱規範下，給予教師教學進度編排之自主權。

有關音樂律動課程制定上，雙方學校雖透過上述類似過程制定課程，然在符應學生特質開課機動調整性上，大陸學校可直接因應當屆學生素質開課。例如，

[大陸的學校]這一屆職高有開音樂基礎因為在[入學]面試時，直接考時發現他們音樂基礎不好，所以授課老師要求開課。(焦/03/B/20141126)

在台灣之學校，則依前一屆狀況，因三級三審制度關係，只能透過上述教學進度表之自主權，調整教學作法。

[台灣的學校]依前一屆的狀況調整，不一定會適合這一屆的情況.....我們的制度上比較不能夠容許我們這麼做，因為我們要經過系院校三級三審。(焦/03/D/20141126)

簡言之，在課程制定上，雙方皆採納多元意見，以符應當地趨勢。

然在培訓學生調整課程方面，大陸學校具較彈性，台灣的學校則因課程審查制度關係，可從教師教學進度方面調整。

(四) 在科技應用上，研究中之大陸學校教師則較少要求，台灣學校教師被要求運用網路數位科技。

在科技應用上，在大陸，在研究的當時，「網路科技應用在教學上則較少要求(焦/01/B/20141022)」。在台灣課程與科技結合上，則做較深入之結合。

我們(台灣教師)被要求在網路數位學習平台上，第一次開課時，放入課程概述、課程大綱、就業力培養目標、課程學習目標與核心能力之對應指標，並經過課程委員會審查。此外，在開學之前，授課教師亦要在網路平台填入課程進度表、教學方式與評量方式等。在上課時，開課老師須將教材等放入網路數位學習平台。在學期結束時，亦要上傳學生作業等教學佐證資料。(焦/01/D/20141022)

綜合言之，在課程設計上，台灣和大陸兩校課程上，雖然雙方課程符應社會趨勢，不過因社會趨勢的不同，台灣以學生需求為中心，大陸以專業技能為中心，以及雙方課程設計行政制度不同，在網路科技要求不同，故在課程設計上，亦呈現不同風貌。

二、兩所學生在上完台灣音樂律動課程，學習成效比較

有關音樂律動教學相關課程後之兩所學生學習成效比較，若以學習狀況和學習態度為探討依據的話，則歸納分析如下：

(一) 本研究之台灣幼保系學生具有豐富應用能力和想像創造力，然基本肢體動作能力有侷限。

從焦點座談老師的討論及台灣和大陸學生回饋的意見，可見台灣學生在Anderson和Krathwohl(2001)所提出中應用能力及創造力是較為豐富的，不過尚欠缺基礎肢體動作能力。如焦點座談中提到：

我們的學生[台灣學生]已經慢慢培養到有自己去創作思考的能力了，但是就我帶現在一年級的學生來講，其先備的知識[肢體動作能力]有不足。(焦/03/A/20141126)

台灣學生亦自認為具有想像力，不過因內心太拘束或害羞，肢體動作未能放開，無法呈現該有之表現出來。

我們[台灣學生]比較能發揮自己的想像力表現，只是[肢體動作]還能再放開些，有點太拘束了。(心/台 07/20150115)

我們[台灣學生]有時候會害羞或放不開，覺得如果未來要就業我應該增加自己的肢體表現，跟放開自己的身體，也要更放得開。(心/台 08/20150115)

大陸的學生亦認為台灣學生想像力是豐富的，創作力是強的。不過其也認為台灣學生在肢體動作缺乏美感，較畏畏縮縮。

就《幼兒創造性肢體開發》這門課來講我覺得臺灣學生在上課時的想像力是非常豐富的，上課的時候也是敢於表達自己的意見。(心/陸 01/20150115)

她們[台灣學生的長處]就在於創編的內容豐富，能用身體表現出各種植物動物或只是一扇門，創編能力或者說想像力要比我們豐富。(心/陸 02/20150115)

[台灣學生]上音樂類課程的話，學生會積極參與，熱情度高，創造力比大陸學生強。(心/陸 03/20150115)

她們[台灣學生]在肢體的運用上沒有形成規範。舉例：一個小白兔跳躍的動作，臺灣學生做起來就感覺畏畏縮縮的，整個身體就縮在一起，並沒有把身體舒展開來。在肢體的表現能力與規範上我覺得臺灣學生還是有所欠缺的。(心/陸 01/20150115)

相比較我們大陸的課中大多以舞蹈美感為基礎，結合幼兒創編動作為內容，而臺灣是對於肢體的認識與即興創編的內容，所以會發現臺灣的學生在創編過程中缺少舞蹈的美感性，不管在舞臺調度上還是流露出來的姿態、動作、表情都比不上我們陸生美（心/陸 02/20150115）

[台灣學生]羞澀的表現自己，如老師讓我們模仿魚和漁夫的一個律動活動，他們動作會比較放不開，再老師提問魚兒可能怎麼游時，她們不善於大膽的表現自己的內心的想法。（心/陸 04/20150115）

（二）本研究之大陸學生具備優良基本肢體動作能力，然在統整及創意思考有侷限。

本研究之大陸學生由於在嚴謹的訓練及要求下，動作體態優美，然因大陸教師要求過高及集體化之下，統整概念及創意思考受到侷限。

我們老師[大陸教師]要求太高也有關係，可能太講究完美了，讓他們有點緊張。我們那邊創作還不放開。（焦/03/B/20141126）

我覺得這對我們的學生[大陸學生]是很適用的，我們的學生分科訓練很扎實，不過較少統整，所以學得好的話，會很棒。（焦/02/B/20141118）

肢體的規範上[大陸]老師會對我們[大陸學生]嚴格要求，該直的時候就得直，該彎的時候就得彎，肢體的舒展是很重要的，幼兒舞蹈動作的表現要具有活力。（心/陸 01/20150115）

台灣學生亦指出大陸學生律動方面動作整齊，柔軟度高，舞蹈難度較高，動作到位及專業。

[大陸學生]跳的舞難度都比較高，動作整齊劃一，他們柔軟度也比較高，有很多值得我們[台灣學生]學習的地方。（心/台 05/20150115）

覺得陸生跟我們[台灣學生]相較起來專業很多，動作也都很到位。（心/台

07/20150115)

律動方面也比我們[台灣學生]強。(心/台 08/20150115)

(三) 本研究之大陸學生參加台灣音樂律動課程，豐富他們想像力，超越框架，增進創作能力。

大陸學生參加台灣音樂律動課程，因缺乏統整概念及發揮創意的訓練，雖然開始會不知所措。

陸生給我的感覺就是要有很具體的步驟，第一步要做什麼，第二步要做什麼，不然他們不清楚你要他們做什麼。(焦/02/A/20141118)

我們課程都是以統整為主，高大宜這邊可能是多一點跟歌唱有關，奧福這裡跟樂器和遊戲有關，則會用音樂元素去設計遊戲，或是遊戲去感受到音樂.....所以這些學生<大陸學生>上奧福的課很沒有方針，下次我知道要如何告訴這些學生回答他們問我的這個問題。(焦/02/C/20141118)

然而，因為台灣音樂律動過程，大陸學生和教師指出透過遊戲式快樂和創意的授課過程中，豐富其想像力，敢於突破，超越自我框架，增進其創作能力。

臺灣老師更注重怎麼樣去引導學生，去思考問題，注重思維能力。反而大陸更注重身傳教授，偏集體化。學到大陸沒有的知識，臺灣會把臺灣幾大流行音樂教程，教學生去適應臺灣社會幼保教育。在肢體創造與開發課的時候，教師帶領學生去感受大自然，把自己想像成你生活周遭的事物，體會意境。(心/陸 03/20150115)

因為上課就像玩一樣，但在遊戲中學習到了許多相關的內容，而且大多為受教者自己創編動作、創編節奏、創編歌詞等，能培養孩子的想像力與創造力。我想這也是我們所缺少的，應該學習並運用到以後幼兒教學課程中

的，讓幼兒能在遊戲中學習，有趣而不枯燥乏味。(心/陸 02/20150115)

參與了《幼兒創造性肢體開發》這門課我[大陸學生]感覺豐富了我的想像能力，使我的思維不再局限於框框架架裏。讓我印象最深刻的是我們用橡皮筋來玩肢體的創造活動。我們分別通過單人、雙人和組合(一群)，以模仿橡皮筋的形態和把橡皮筋融入到肢體裏的方式進行的。這堂課讓我知道身體的創造力是無限的，主要看擁有它的人是怎樣去使用它，把它發揮到極致。(心/陸 01/20150115)

像謝老師上蜘蛛網，陸生在體現就很有高低的呈現，整體看起來就是比較漂亮的呈現，然後比較有創意的呈現。(焦/03/C/20141126)

(四) 本研究之台灣學生覺得大陸學生學習態度佳，大陸學生則覺得台灣學生和教師互動佳。

在上音樂律動課程中，台灣學生覺得大陸學生自信強，學習態度佳，在課堂勇於發言，值得仿效，不過在小組群體討論較害羞。

[大陸學生]很積極，上課有問題都會直接問。(心/台 01/20150115)

我覺得他們還滿很認真的、很有想法、很有主見。(心/台 02/20150115)

我覺得他們[大陸學生]比我們還要瞭解、專業，不懂都會問也會提出來。(心/台 03/20150115)

因為教育方式不同，所以他們[大陸學生]很勇於表現自己，不像我們怕丟臉或害羞，他們對自己很有自信。(心/台 04/20150115)

陸生們很有活力，非常勇於表達自己的想法跟肢體律動，而且他們很有自信，他們的自信跟勇於表達是我們需要多多學習的。(心/台 06/20150115)

覺得大陸的學生的上課態度比我們還要積極，律動方面也比我們強，而他們也很勇於表現他們自己，不像我們有時候會害羞或放不開，這些都是我

們學習的。(心/台 08/20150115)

[大陸學生]在團體中較害羞，討論較不會發表問題。(心/台 01/20150115)

[大陸學生]在小組成員參與度比較低。(心/台 03/20150115)

大陸學生則覺得台灣學生上課活潑和教師互動佳，不過缺乏學習熱忱動機，上課遲到早退。

臺灣同學的課堂氛圍很活躍，與老師相處時似乎沒有距離感，時常會在上課時跟老師互動。(心/陸 06/20150115)

臺灣生普遍對老師上課反映很冷淡，比較沒有上課觀念，喜歡遲到，早退、老油條。(心/陸 02/20150115)

在規則制度方面，臺灣學生相對來說沒有那麼嚴格的遵守，例如上課時間方面，遲到的現象較多。(心/陸 05/20150115)

綜合言之，兩所學生之學習表現，因為培訓方式不同，故本研究之台灣學生在想像力與創造力較受肯定，大陸學生則在專業技能表現較佳。在學習態度上，本研究之大陸學生學習態度佳，表現比較積極，然小組討論較拘謹；台灣學生雖然上課活潑，然缺乏學習熱忱。

伍、討論與結論

本研究依據黃政傑（2014b）針對課程設計的四種趨向來探討海峽兩所大學在學前幼兒音樂律動課程設計上進行探討，並以Anderson和Krathwohl（2001）和Bloom（1956）的學習層次來討論兩所學前教育相關科系學生在幼兒音樂律動課程之表現成果及學習態度。本研究發現在課程設計上：

- (一) 在課程設計上，本研究之台灣學校音樂律動課程以學生為設計中心，大陸學校相關課程則以專業技能為課程設計優先考量。
- (二) 台灣音樂律動課程著重在統整概念；大陸課程則著重在專業技能的提升。
- (三) 本研究之大陸和台灣學校音樂律動課程設計，皆參考相關人員之意見，符應當地社會趨勢。然在課程實施的彈性上，大陸學校之律動課程能即時因應每年新學生素質之不同；在台灣學校之音樂律動課程，則因系、院、校課程三級三審以及相關制度關係，較無法即時因應新生素質的改變，修改課程，不過授課教師可透過教學進度表之調整，進行修正。
- (四) 在科技應用上，本研究之大陸教師在本研究時期，較少應用；台灣教師則被要求運用網路數位科技，在數位學習平台上可看到課程概述、課程大綱、就業力培養目標、課程學習目標與核心能力之對應指標。此外，台灣之授課教師須在網路平台填入課程進度表、教學方式與評量方式，上課時須放入教材，學期結束時亦要上傳學生作業等教學佐證資料。

在兩所學生學習成效和學習態度上，透過兩所雙方教師之焦點座談及學生回饋之心得等，發現如下結果：

- (一) 本研究之台灣學生具有豐富應用能力和想像創造力，然因基本肢體動作受訓不夠紮實，藝術表現能力受到侷限。
- (二) 本研究之大陸學生具備優良基本肢體動作展現能力，然因課程設計及教師要求等因素，在統整創意及發揮想像力方面較拘謹。
- (三) 本研究之大陸學生在參加台灣音樂律動課程中，透過遊戲式的教學引導，學生反應這樣的課程豐富他們的想像力，突破既有學習框架，加上基本動作較佳下，增進其音樂律動創作能力，呈現優秀之藝術展現。
- (四) 兩岸兩所學生在台灣音樂律動課程共同學習互動交流下，本研究

之台灣學生覺得大陸學生學習態度佳，大陸學生則覺得台灣學生和教師互動佳。雙方皆有從對方省思自我，互相學習。

基於上述之研究成果，本研究最後建議：

- (一) 建議本研究之台灣學校之音樂律動課程，可強化音樂肢體動作等基礎訓練課程，以增進台灣學生之肢體律動展現能力。
- (二) 建議本研究之大陸學校音樂律動相關課程，除了舞蹈和鋼琴課程外，可增加音樂肢體創意課程，像奧福、達克羅茲等統整課程，以增進大陸學生在統整能力及想像力和創造力之發揮。
- (三) 同樣之音樂律動課程，相對本研究之台灣學生，大陸學生學習動機和態度比較佳，台灣學生缺乏學習熱忱，原因如何，建議可進一步研究。
- (四) 由於本研究之雙方師生皆從彼此交流中，進行省思，相互學習，追求教學與學習之進步卓越。建議兩岸可深化學前教育及音樂律動課程之交流，以造福兩岸學生在學前教育及音樂律動專業素質和能力之提升，此亦能推展進一步造福兩岸幼兒在學齡前之學習。

參考文獻

中華人民共和國教育部（2001）。教育部關於印發《幼稚園教育指導綱要（試行）》的通知。取自網址：

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/200107/t20010702_81984.html

中華人民共和國教育部（2012）。教教育部關於印發《3-6 歲兒童學習與發展指南》的通知。取自網址：

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201210/t20121009_143254.html

中華人民共和國教育部中國高等教育學會（2014）。杜玉波：高等教育要更加適應經濟社會發展需要。取自網址：

http://www.hie.edu.cn/zcfg_detail.php?id=862

中華民國教育部（2013a）。當前教育重大政策：邁向頂尖大學計畫。取自網址：

https://www.edu.tw/News_Plan_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=CBE2AF4E776CBCD5

中華民國教育部（2013b）。當前教育重大政策：發展典範科技大學計畫。取自網址：

https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=A834155AB23A3E7D

中華民國教育部（2016）。幼兒園教保活動課程大綱。取自網址：

www.ece.moe.edu.tw/?p=5432

王海、曾錚（2014）。學生校外工讀實務實習課程。載於李隆盛（主編），**大學課程與教學的改革與創新**（45-60 頁）。臺北市：五南。

王雅代（2008）。國小低年級學生在奧福即興音樂活動中創造力表現之研

- 究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 王嘉陵(2014)。課程地圖在高等教育的應用與展望。載於李隆盛(主編)，**大學課程與教學的改革與創新**（3-19頁）。臺北市：五南。
- 全國教保資訊網（2012）。教保課程。取自網址：
<http://www.ece.moe.edu.tw/?p=2545>。
- 全玉鈴(2013)。運用奧福教學於藝術與人文領域以提升國小學童創造力之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 李雯霞、陳毓文(2014)。臺大教學助理制度與專業發展機制。載於李隆盛(主編)，**大學課程與教學的改革與創新**（83-100頁）。臺北市：五南。
- 林弘昌(2014)。MOOCs課程在高等教育的發展與應用。載於李隆盛(主編)，**大學課程與教學的改革與創新**（101-121頁）。臺北市：五南。
- 林朱彥、劉曉君、粘婉鈞(2008)。針對奧福音樂教學法對於幼稚園音樂概念教學幼兒學習成效影響之探究。**幼兒教保研究期刊**，2，83-102。
- 林青芬、吳淑明(2016)。應用奧福音樂教學融入課程設計及成效探討--以國小音樂課為例。**藝術論文集刊**，26，69-92。
- 周徐(2016)。兩岸學前教育專業律動課程的比較研究：以寧波教育學院與臺灣南臺科技大學為例。**寧波教育學院學報**，18（3），9-12。
DOI:10.13970/j.cnki.nbjyxyxb.2016.03.003
- 高臺茜、林於揚(2014)。東華大學「學生學習評量機制」的實務與評析。載於李隆盛(主編)，**大學課程與教學的改革與創新**（123-148頁）。臺北市：五南。
- 徐秀娥(2014年09月30日)。教長5年內砍大學官員：從沒討論過。**中時電子報**。取自網站：
<http://www.chinatimes.com/realtimenews/20140930001944-260405>
- 陳玫霖(2010)。達克羅士教學法應用於藝術與人文之音樂課的成效（未

- 出版之碩士論文)。國立臺灣藝術大學，臺北市。
- 張仁家、蕭錫錡 (2014)。科技大學系所本位課程發展的理論與實務。載於李隆盛 (主編)，*大學課程與教學的改革與創新* (189-209 頁)。臺北市：五南。
- 黃政傑 (2014a)。大學課程與教學創新的問題及展望。載於李隆盛 (主編)，*大學課程與教學的改革與創新* (3-19 頁)。臺北市：五南。
- 黃政傑 (2014b)。課程設計。臺北市：東華。
- 曾瓊瑩 (2014)。達克羅士音樂節奏教學法對增進國小三年級學童音樂節奏感與音樂欣賞能力之研究 (未出版之碩士論文)。樹德科技大學，高雄市。
- 蔡清田 (2006)。課程創新。臺北市：五南。
- 楊世華 (1993)。奧福與高大宜教學法於音樂行為與創造行為比較之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 楊景堯 (2006)。中國大陸高等教育問題的聯想。*教師天地*, **140**, 24-31。
- 謝鴻鳴 (2015)。達克羅士音樂教學法在台之發展及其在國際達克羅士社群之橋樑角色。取自桃園市國民教育輔導團網站。網址：
<http://ceag.tyc.edu.tw/ceag/>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anderson, W, T. (2012). The Dalcroze approach to music education: Theory and applications. *General Music Today*, *26*(1), 27-33.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed.) Boston, MA: Pearson Education.
- Eren, B., Deniz, J. & Düzkantar, A. (2013). The effectiveness of embedded teaching through the most-to-least prompting procedure in concept teaching to children with autism within Orff-based music activities.

Educational Sciences: Theory & Practice, 13(3), pp.1877-1885.

DOI:10.12738/estp.2013.3.1499

Hilliard, R. E. (2007). The effects of Orff-Based music therapy and social work groups on childhood Grief Russell symptoms and behaviors.

Journal of Music Therapy, 44(2), 123-138

Huang, Y-P (2013). Auditory and Motor Mental Performance in Children Scenario. *International Journal of Kansei Information*, 5(1), 39-48.

Kelly, A.V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. London: Sage Publications.

Lawrence, S. A. (2014). *Critical practice in P-12 education: Transformative teaching and learning*. Hershey, PA: IGI Global.

doi:10.4018/978-1-4666-5059-6

Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Menand H. (2014). Critical instruction, student achievement, and the nurturing of global citizens: Global and comparative education in context. In Lawrence, S.A. (Eds.), *Critical practice in P-12 education: Transformative teaching and learning* (pp. 1-23). Hershey, PA: IGI Global.. doi: 10.4018/978-1-4666-5059-6.ch001.

Paolino, A. & Lummis, G.W. (2014). Orff-Schulwerk as a pedagogical tool for the effective teaching of Italian to upper primary students in Western Australia. *Babel*, 50(1), 12-23.

Wang, D. P.-C. (2008). The quantifying analysis of effectiveness of music learning through the Dalcroze musical method. *US-China Education Review*, 5, 32-41.

Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice*

(7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.).

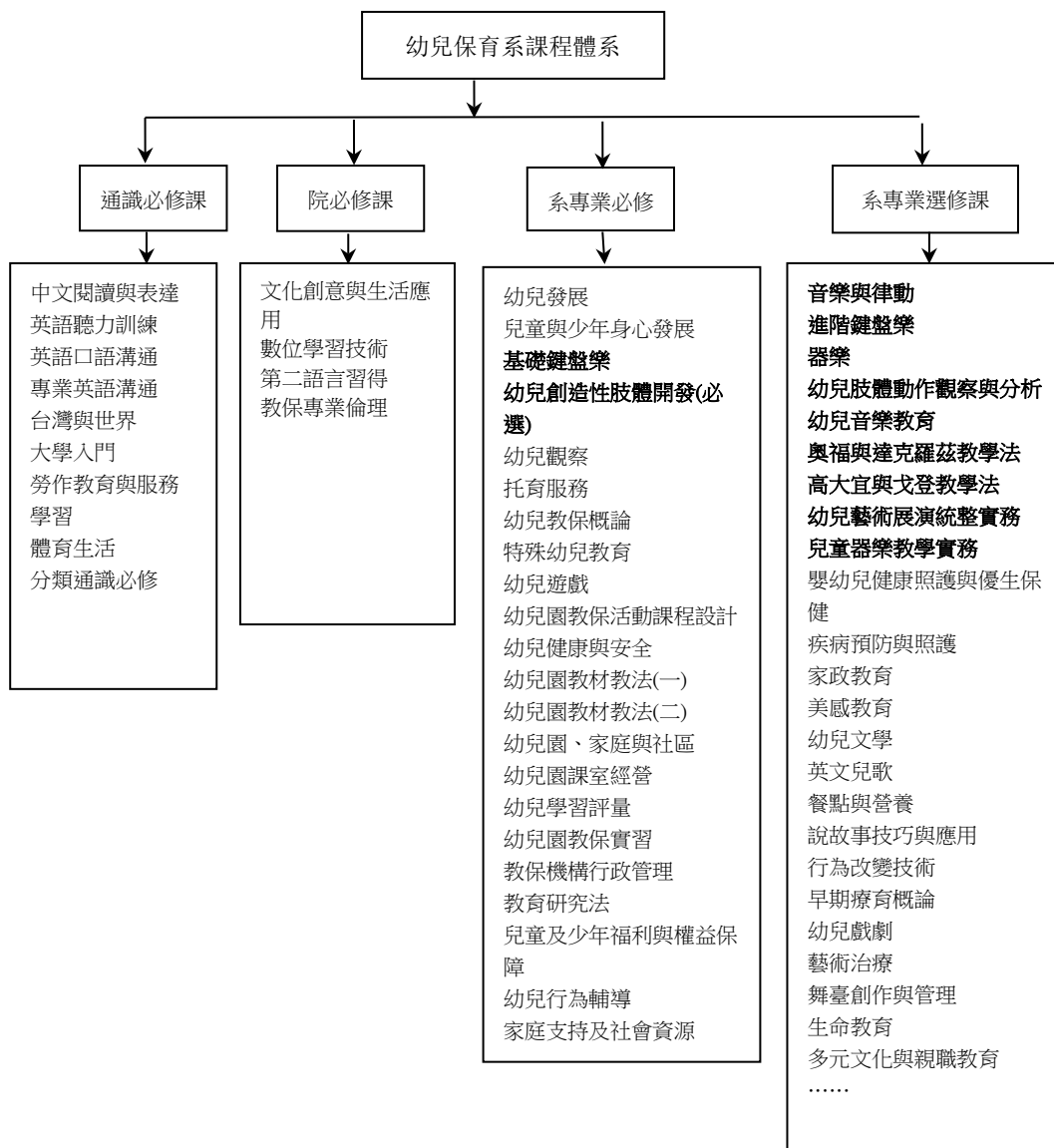
Thousand Oaks, CA: Sage.

Yun, Y-B and Kim, J-E. (2013). The effects of the Orff approach on self-expression, self-efficacy, and social skills of children in low-income families in South Korea. *Child Welfare*, 92(4), 123-158.

Zachopoulou, E., Derri, V., Chatzopoulos, D., & Ellinoudis, T. (2003).

Application of Orff and Dalcroze activities in preschool children: Do they affect the level of rhythmic ability? *The Physical Educator*, 60(2), 50-56.

附件一 本研究台灣學校幼兒保育系課程體系



附件二 本研究大陸學校學前教育學系課程體系

